

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“

ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

Катедра по германистика и романистика

АВТОРЕФЕРАТ

Пинелопи Кауни

Тема на дисертационния труд:

**ОСОБЕНОСТИ НА МЕЖДИННИЯ ЕЗИК НА ГЪРЦИ, ИЗУЧАВАЩИ
АНГЛИЙСКИЯ ЕЗИК КАТО ЧУЖД**

Научен ръководител:

Доц. д-р Светла Томанова

За присъждане на научната и образователна степен „Доктор“

Област 2. Хуманитарни науки. Професионално направление 2.1 Филология

Английски език

Благоевград, 2020

Дисертационният труд на тема: ***Особености на междинния език на гърци, изучаващи английския език като чужде*** обсъден е предложен за публична защита на заседание на Катедрата по германистика и романистика при Филологическия факултет на ЮЗУ „Неофит Рилски“, проведено на 1 октомври 2020 г., протокол №8.

Защитата на дисертацията ще се състои на 15.12. 2010г. от 10ч. онлайн в платформата BigBlueButton.

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в каб. 1470, 1 УК на ЮЗУ „Неофит Рилски“, бул. „Иван Михайлов“ № 66, Благоевград.

СЪДЪРЖАНИЕ

Списък на съкращенията	3
Увод	4
Първа глава: Теоретични основи на изследването	6
Социолингвистични предпоставки	5
Преглед на литературата	7
Втора глава: Анализ на грешките	10
Трета глава: Модел на анализ на анализа на грешките	13
Четвърта глава: Анализ на грешките в гръцко-английския междинен език	16
Грешки в областта на времената	17
Сегашни времена	17
Минали времена	19
Грешки във формите за изразяване на бъдеще време	21
Грешки във формата и употребата на времената- обобщение	23
Грешки в употребата на членните форми	23
Определителен член	25
Неопределителен член	27
Грешки в областта на страдателния залог	29
Грешки в областта на съгласуването по число	30
Грешки в словоредата	31
Пета глава: Основни характеристики на ГАМЕ на средно равнище	33
Заклучение	35
Справка за научните приноси на дисертационния труд	40
Цитирана в автореферата литература	41

СПИСЪК НА СЪКРАЩЕНИЯТА В АВТОРЕФЕРАТА

ЕЕР Европейска езикова рамка

АГ Анализ на грешките

ЧЕО Чуждоезиково обучение

ГАМА Гръцко-английски междинен език

L1 Първи/роден език

L2 Втори/чужд език

УЧЕ Усвояване на чужд език

НЧ Неопределителен член

ОЧ Определителен член

УВОД

Английският език несъмнено е новата lingua franca на двадесет и първия век. Освен 378 милиона естествени носители английски език има и около 743 милиона хора, които го говорят като чужд (<https://lemongrad.com/english-language-statistics/>). Като lingua franca английският език служи като междинен език за контакт между хора, които не споделят нито общ роден език, нито обща национална култура, и за които английският е избраният чужд език за общуване (Зайдлхофър 2005: 339).

Английският език затвърждава ролята си на най-разпространения световен език и поради значителното си влияние в международните медии, глобалните инвестиции, авиацията и комуникациите, търговията, пътуванията, медиите, бизнеса и политиката. Това повишава търсенето на образователни услуги по английски език. Гърция не прави изключение в това отношение.

Според скорошно проучване (Караваз 2017) преподаването и изучаването на английски език в Гърция е високо ценено и търсенето на кадри, владеещи английски език непрекъснато расте. Това е причината гръцкото правителство да обръща специално внимание на изучаването на английски език както в средните училища, така и в академичните среди.

Съществуват обаче ограничени изследвания и много малко проучвания относно трудностите, с които се сблъскват повечето гръцки студенти в процеса на усвояване на устния и писмен английски език, което в повечето случаи може да се дължи на влиянието на техния роден език. Това прави настоящото изследване актуално в контекста на обучението по английски език в гръцка среда.

Гърците, изучаващи английския език се сблъскват с много видове проблеми, свързани с усвояването на английската звукова система, граматика и лексика. Изследователите се опитват да открият причините за тях, които да им помогнат трудностите да бъдат сведени до минимум, като използват инструментите на контрастивния анализ, анализа на грешките и теорията на междинния език. Тези изследвания дават знания за онези най-проблемни области, с които гръцките изучаващи английски се сблъскват в процеса на усвояването му.

Обикновено се смята, че учителите по чужди езици са наясно с естеството на грешките на своите ученици и го използват като ефективен инструмент за измерването постигнатото ниво на компетентност, което им помага да обяснят и коригират грешките на учащите ефективно. В едно от своите статии Кордър посочва значението на грешките на учащите, като отбелязва, че:

[...] отрицателното виждане за грешката ... в повечето методи на преподаване на език, се измести положително и грешките започнаха да се считат за неизбежни за успеха в процеса на обучение по език. (1978: 62)¹

¹Всички преводи от английски са на преводач – ПК.

В съответствие с мнението на Кордър, тази теза се опитва да идентифицира основните характеристики на гръцко-английския междинен език (GAME) като класифицира често срещаните повтарящи се грешки в областта на граматиката, продуцирани от гръцките изучаващи английски език в средното училище.

Основната цел на изследването е да идентифицира грешките, допускани от гърците, изучаващи английски език като чужд и да дефинира специфичните структурни особености на гръцко-английския междинен език (GAME).

Изследването се фокусира върху грешки в писмената продукция английски език в опит да се отговори на няколко взаимосвързани изследователски въпроса.

Първият и основен въпрос е: Кои конкретни грешки с висока честота на проява конституират гръцко-английския междинен език?

Следващите два въпроса произтичат от първия и са свързани с други изследвания на грешки, наблюдавани при изучаващи английски език с друг майчин език, а именно: Има ли грешки, характерни за повечето чуждестранни обучаващи се по английски език?, и Каква е разликата между специфични гръцки грешки и онези грешки, допускани от други чуждестранни обучаващи се по английски език?

Четвъртият въпрос, ориентиран към методиката на обучението по английски език, е следният: Как да бъдат третирани различните видове грешки в процеса на изучаване на английския език?

Изследването се основава на корпус от писмена продукция (есета) и включва следните стъпки:

- а) Идентифициране на най-честите морфосинтактични грешки;
- б) Класификация на грешките в категории;
- в) Идентифициране на техните възможни причини;
- г) Оценка на принадлежността им към GAME.

Последователността на избраните стъпки за изпълнение на основната цел на дисертационния труд отговаря на стандартния хипотетично-дедуктивен модел на научния метод на анализ, където емпиричният езиков материал представя примери за погрешна продукция от гръцки ученици в две държавни средни училища в Атина, за които английският е втори език.

Корпусът от грешки представя извадка от писмена продукция на гръцки ученици в средната степен на образование. Анализът на емпиричните данни се базира на две основни теоретични рамки в областта на приложната лингвистика, а именно концепта *междинен език* и неговата непосредствена свързаност с теорията на *анализа на грешките*.

Дисертационният труд се състои от увод, пет глави, заключение и едно приложение.

Първа глава е разделена на две части. Първата служи за контекстуализиране на интердисциплинарния подход към изучаването на гръцко-английския междинен език,

социолингвистичните условия на обучението по английски език в Гърция и подробната процедура за събиране на емпиричните данни от изследването и избраните методи за анализ.

Втората част разглежда съществуващите до момента теории, стоящи в основата на концепциите за преподаване и обучение по чужд език. Тази глава обхваща няколко основни тематични области като: теории на езикоусвояването, теории в приложната лингвистика като контрастивен анализ и теориите за усвояване на втори език, интерлингвален и интралингвален пренос и ролята на стратегиите при усвояването на чужд език.

Втора глава е специално посветена на анализа на грешките (АГ) в основните му части, включително: модели за анализ на грешки, видове грешки, идентифициране на грешки, източници на грешки, значимост на грешките, коригиране на грешки, явлението фосилизация и анализа на грешките като част от контрастивния анализ.

В **трета глава** данните, генерирани чрез анкета и писмена продукция на английски език, са описани подробно чрез идентификацията на грешки, тяхната категоризация и анализ на причините за допускането им.

В **четвърта глава** петте области на граматическите грешки са разгледани подробно. Идентифицирани са различни подобласти. Представени са констатациите от изследването и анализ на възможните причини за грешна продукция в писмени текстове на английски език за всяка един от тях. Главата завършва с обобщение на основните видове грешки и тяхната статистическа значимост по отношение на принадлежността им към ГАМЕ.

В **пета глава** проучването е поставено в по-широк контекст на научните изследвания в областта на усвояването на английския език като чужд и се правят предложения за някои възможни бъдещи изследователски проучвания в светлината на съвременните изследвания. В нея са включени и някои препоръки относно подхода на учителите към грешките на обучаемите, както и наблюдения върху създаването на учебни материали.

Заключението е обобщение на основните характеристики на ГАМЕи на констатациите за неговото място в контекста на глобалния английски език. Формулирани са някои проблеми за понататъшно изследване.

ПЪРВА ГЛАВА

ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Социолингвистични предпоставки за обучението по английски език в Гърция

Владеенето на английския език се счита за много престижно в гръцката реалност за всички възрасти, тъй като се счита за основно предимство за бъдещи професионални и финансови успехи. Сертификатът за владение на английски се счита за важен елемент за заемане за насърчаване на нечий

възможности за кариера. Английският език е незаменим в научни и други академични сфери и за бизнесмени, които се стремят да си сътрудничат с други компании от цял свят. Освен това младите хора, които искат да имат достъп до англоезични филми и музика, се нуждаят от адекватно владение на езика. Английският език се използва за международна кореспонденция, за участие в училищни програми за обмен, финансирани от Европейския съюз, за посещение на международни конференции и пътуване в чужбина. Сифакис&Сугари (2004: 472) твърдят, че изучаващите английски език трябва да имат „достатъчна практика, за да направят своя дискурс разбираем в международен план“.

Английският език става задължителен предмет в гръцкото средно образование през 1945 г., а през 1992 държавните основни училища в Гърция започват да предлагат обучение по английски език от четвърти клас, а през 2003 - от трети клас.

Що се отнася до броя на учебните часове той е три 45-минутни часа седмично в началното училище, както в прогимназията, така и в гимназията. В професионалните училища («Επαγγελματικά Λύκεια», «Επαγγελματικές Σχολές», Epangelmatikálíkiá, epangelmatikésscholés) се провеждат курсове по английски език за специални цели два пъти седмично.

Има и частни училища за чуждоезиково обучение, известни като „фронтестирия“, където родителите изпращат децата си да получават допълнителни уроци по английски език.

Целите на чуждоезиковото обучение в държавното образование са посочени в учебната програма за чуждите езици («Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών κ, ύλωσσην, Αναλυλωσσώνόλωσσην γντωλωσσην ματιν γνέλωσσην») Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας», (Педагогически институт, 2003).

Според документите основните цели на обучението по чужди езици, включително английски, се фокусират върху насърчаване на грамотността, многоезичието и мултикултурната осведоменост в съответствие с новите тенденции, посочени от институциите на ЕС. На практика учебните цели се лимитират от учебниците, одобрени от Министерството на образованието. Необходимо е обаче да се спомене, че въпреки опитите за централна регулация, степента на съгласуваност в използваните учебни материали е много ниска. Непоследователността в целите и ниските резултати от образованието стимулира растежа на конкурентен частен сектор. Според Николау и др. (2004: 169) „разпространението на частни училища за чуждоезиково обучение е показателно за незадоволителното ниво на обучение по чужд език в държавните училища“. В добавка към това, широко разпространение получава практиката на даване на частни уроци. Основен недостатък в държавната система е малкото внимание, което се обръща на развиването на уменията за писмено изразяване на английски език.

В обобщение, в учебната програма по английски език в гръцките средни училища преподаването на английския език се определя от рамка от ръководни принципи, чиито основни компоненти са

грамотността, многоезичието и мултикултурализмът. Грамотността води до овладяване на структурата на езика чрез придобиване на умения за слушане, говорене, четене и много по-малко - от писане.

Втората част на първата глава се фокусира върху значението на изучаването на чужд език. Фокусът е върху естеството на усвояване на чужд език (УЧЕ) и свързаното с него чуждоезиково обучение (ЧЕО). В нея се доказва, че интердисциплинарният модел на лингвистичния анализ е най-подходящият за проучване процеса на усвояване на чужд език.

В настоящото проучване се съсредоточаваме върху един конкретен тип на обучаеми по английски, а именно учениците, които получават контролиран инструктаж в държавния сектор на средното образование в Гърция.

Преглед на литературата

Прегледът започва с кратко описание на двете основни теории за езикоусвояването. Разглежда се бихевиористката теория за усвояването на език в труда на Скинър (1957 г.) *Вербално поведение*, която е съпоставена с вижданията на Чомски в неговата статия за вербалното поведение от 1959, където защитава тезата за съществуването на универсална граматика, която се активира от езиковата среда, в която детето живее.

Следва описанието на основните схващания в двете теории, отнасящи се до усвояването на чужд език.

Типичната бихевиористична позиция е, че езикът е реч, а не писане. Усвояването на речта е предпоставка за писмено изразяване. Обосновката на тази позиция идва от фактите, че (а) децата без когнитивно увреждане се учат да говорят, преди да се научат да пишат, и (б) много общества нямат писмен език. Въпреки че всички общества имат устен език няма общества само с писмени, но без говорими езикови системи. Психологическата основа, която е терминологията, използвана в езиковото обучение и свързаните с нея понятия като *намеса* и *улесняване*, идват от областта на психологията на обучението.

Особен акцент се поставя върху теорията за усвояване на втори език на Крашен като подробно се описват нейните отделни елементи и тяхната взаимосвързаност. Подробно се представят неговите основни хипотези, а именно - хипотеза за езикоусвояване и учене (acquisition-learning), хипотезата за наблюдение (monitoring), хипотезата за естествения ред (natural order), хипотезата за въвеждане (input) и хипотезата за афективния филтър (affective filter). Всички те се интерпретират като свързани с усвояването на майчиния език и връзката с втория език:

[...] моделите на усвояване на втори език не следват тези на моделите на усвояване на първия език. Въпреки това, моделите на придобиване на L2 на дете са много сходни с моделите на обучение на L2 на възрастен (Крашен 1994:53)

Схващанията за ролята на родния език при усвояването на втори език е крайъгълен камък в теориите за усвояване на чужд език. Приемането и / или отхвърлянето на влиянието на майчиния език върху усвояването на втори език е свързано с приемането или отхвърлянето на специфичната теория за усвояване на чужд език.

В настоящото изследване се приема схващането на Ладо, формулирано в забележителната му книга *Linguistics across Cultures*:

Индивидите са склонни да прехвърлят формите и значенията както и разпределението на формите и значенията от родния си език и култура в чуждия език и култура (1957: 141).

По-нататък се разглеждат историята и развитието на схващанията въввременната приложна лингвистика.

Приложната лингвистика като теоретично-приложна дисциплина възниква в Съединените щати през 40-те години и бързо се развива, особено след Втората световна война. През годините тя се оформя като дисциплина за колективно представяне на усилията за намиране на практически приложения на съвременните научни лингвистични открития (Макей 1965). Понастоящем тя се занимава главно с решаването различните видове социални и психологически проблеми, свързани с езикоусвояването и усвояването на чужд език.

В края на 60-те и началото на 70-те години изследванията в областта на усвояването на чужд език показват, че езикът на изучаващите чужди езици е систематичен и че грешките на учащите не са случайни, а са доказателства за езиково поведение, подчинено на правила (Аджемян 1976; Кордър 1967; Немсър 1971; Селинкър 1972).

Подобни наблюдения предизвикват интереса на изследователите, което довежда до създаването на две нови дисциплини. Карл Джеймс (1971: 23) споделя схващането, че контрастивният анализ е задължителен компонент при преподаването и усвояването на чужд език. Контрастивният анализ се подразделя на теоретичен и приложен. В допълнение той има две версии – силна и слаба. Второто деление се основава на степента на предвидимост на грешките в продукцията на учащите чужд език въз основа на системните различия между родния и чуждия език. Силната версия твърди, че всички грешки са предвидими, докато слабата версия поддържа тезата, че не всички грешки са предвидими, т.е. – не всички се дължат на системни разлики. Ограниченията в силната версия на контрастивния анализ допринасят за неговото отслабване. Независимо от критиките обаче, контрастивния анализ създава първия модел на лингвистичен анализ, който въвежда значението на грешките на учащите и наемква какви нагласи трябва да следват учителите по чужд език, за да улеснят усвояването на чуждия език.

Слабата версия на контрастивния анализ поражда нова дисциплина в областта на приложната лингвистика, а именно Анализа на грешките и последващо – на теорията за междинния език.

Понятието „междинен език“ е от централно значение за развитието в областта на изследванията за усвояване на втори език и продължава да оказва силно влияние върху развитието на теорията на ЧЕО.

Терминът „междинен език“ е въведен от Л. Селинкър през 1972 г. и ревизиран през 1992 г. (Селинкър 1972; 1992). По-късно понятието се ревизира от други изследователи измежду които Кордър (1981), Елис (1989;1994:), Мичел и Майлз (2004: 156) и др.

Елис (1989: 135) посочва една основна характеристика на междинния език - неговият динамичен характер: „междинният език е динамичен (постоянно се приспособява към нова информация)“, а през 1994 г. (1994: 351) обобщава основните фактори, влияещи върху динамизма на междинния език в процеса на ЧЕО както следва:

(1) Езиков трансфер (някои, но със сигурност не всички, елементи, правила и подсистеми на езиковия език на ученика могат да бъдат прехвърлени от майчиния език);

(2) Трансфер на обучение (някои междуезикови елементи могат да произтичат от начина, по който обучаемите се обучават);

(3) Стратегии за учене на втори език (Селинкър говори за идентифициращ подход от учащия към материала, който трябва да се научи);

(4) Стратегии за комуникация на втори език (идентифициращ подход от обучаемия към общуването с носители на целевия език);

(5) Прекомерна генерализация на материала на целевия език (някои междуезикови елементи са резултат от „ясно прекомерно генерализиране“ на правилата и семантичните характеристики на целевия език).

Тъй като броят на говорещите английски език чужденци далеч надхвърля броя на естествените носители на езика, то можем да говорим за варианти на английския език, всички от които са специфичен вид междинни езици. Те стоят в основата на така наречения *световен английски език*, езикова система, изградена от чуждото възприятие. Този паралелизъм между английския като чужд език и понятието *linguafranca* е проучен от Дженкинс (2006: 151). Както редица изследователи посочват традиционният англоцентричен възглед в ЧЕО отстъпва в полза на по-мултикултурен подход в преподаването му (Барнард и Земах 2007: 310). Както сочи Зайдълхофър (2005: 340), сега е време да се съсредоточим върху дискурсивните и комуникативни стратегии, а не върху съответствието на междинния език на даден местен модел. Девиантните форми, които не предполагат прекъсване на комуникацията, трябва да се считат за част от езиковата система на междинния език и следователно неговото правилно използване. Това определя и **стратегии** които предопределят изучаването и ползването на английския език за комуникация.

В своето определение на стратегиите за изучаване на езици Рубин заявява, че това са „стратегии, които допринасят за развитието на езиковата система, която обучаващият се изгражда.“ (1987: 22).

Р. Елис (1994) разграничава два типа комуникационни стратегии:

(i) стратегии, използвани в общуването (било то устно или писмено) като дискурсен процес (двупосочно взаимодействие за постигане на комуникативните цели чрез поддържане на разговор и ясен пренос на предвиденото значение), и

(ii) стратегии, използвани като познавателен процес (изразяване на случващото се в съзнанието на говорещия, така че да продължи и „да запази комуникативното намерение“).

ВТОРА ГЛАВА

АНАЛИЗ НА ГРЕШКИТЕ

В тази глава се отделя специално внимание на развитието и спецификата на Анализа на грешките (АГ) като теоретична рамка в настоящото изследване.

Кордър (1985: 19) е първият, който обръща внимание на значението на грешките на обучаемите и системния им характер. Според него на грешките трябва да се гледа положително, тъй като те отразяват системните опити на обучаемия да овладее новата система на целевия език. Този възглед засилва интереса към изследването на грешките на учащите в опит да се разберат техните източници те да се използват като обратна връзка, с цел подобряването напредъка на учениците в процеса на обучение.

По-късно Ричардс (1971, цитиран в Кешаварц 2008: 45) отбелязва, че грешките в продукцията на чужд език на обучаемите представляват интерес за много по-широка аудитория, включително:

1) лингвистите, защото изучаването на човешкия език е най-добрият начин за разбиране на човешкия разум;

2) психолозите, защото сравнявайки речта на деца и възрастни, те могат да изследват естеството на психичните процеси, които участват в усвояването на езика;

3) учителите, защото, анализирайки грешките на ученика, те биха могли да открият техните затруднения и да предложат методи за преодоляването им.

Същото мнение споделя и Джейн (1974 цитиран поКешаварц 2008), който акцентира върху две основни причини за значимостта на грешките в ЧЕО от дидактическа и педагогическа гледна точка, а именно - за цялостното разбиране на процеса на учене и второ, планирането на обучението, отчитайки психологическите фактори в ЧЕО.

Изследователи като Дюлей и Бърт (1974 цитирани в Дабахи 2006) детайлизират виждането на Джейн, като разширяват сферите на важността на грешките в методиката на ЧЕ. Според тях грешките в

продукцията на обучаемите предоставят ценни данни, които дават информация за естеството на процесите при изучаването на чужд език.

Източниците на грешки в ЧЕО според Ричардс (1974b:173) и Кордър (1971) са основно два: Първият е резултат от влиянието на родния език, а вторият е резултат на влиянието или на многоезичието или на други фактори на развитие. Ларсен-Фрийман и Лонг (1991) обобщават горните виждания като дефинират двете причини за грешки като интерлингвални (междуезикови), дължащи се на влиянието на родния език и интралингвални (вътрешно езикови), които са всички онези, които не са пряк резултат на влияние на родния език. Ричардс (1974: 173) отбелязва, че някои вътешно езикови грешки се дължат на непълно усвояване на правилата на чуждия език, което води до свръхгенерализации.

Тези два типа грешки се определят общо като **езиков трансфер**. Това по-широко разбиране дава основания на Ричардс (1971: 216) да дефинира три основни типа грешки.

1. Интерлингвални грешки, произтичащи от използването на елементи от майчиния език в устната и писмената продукция на чуждия език;

2. Интралингвални грешки, отразяващи общите характеристики на правилото, като неправилно обобщение, непълно прилагане на правилата и невъзможност за осъзнаване на условията, при които се прилагат правилата;

3. Грешки в развитието: това са грешки, възникващи, когато учащите се опитват да изградят хипотеза за целевия език въз основа на своя ограничен опит.

По-нататък Ричардс (1971) подразделя вътрешно-езиковите грешки в следните категории:

1. Грешки в свръхгенерализацията: обучаемият създава девиантна структура въз основа на други структури на целевия език (напр. * *Hecanplays* наред с *Hecanplay* and *Heplays*).

2. Пренебрегване на ограниченията за прилагане на правилата: обучаваният прилага правила в контекст, в който те не са приложими (напр. * *Hewasmadegorest* чрез разширяване на структурния модел *Hemademego*);

3. Непълно прилагане на правилата: обучаемият не използва напълно развитата структура (напр. * *Youliketogoskiing?* вместо *Wouldyouliketogoskiing?*);

4. Грешна хипотеза: учащите не разбират напълно разликата в целевия език (напр. използването на *was* като маркер за минало време, както в **Onedayitwashappened*).

Типовете грешки са класифицирани по най-разнообразен начин в наличната литература.

Основна разлика се прави между системни (errors) и случайни грешки (mistakes). Тъй като терминът "errors" се употребява най-често, в настоящото изследване се използва именно той, тъй като целта е да се изследват всички отклонения от нормата на стандартния английски език.

Фосилизацията е явление, свързано с класическото разграничаване на *errors* и *mistakes*. Според Селинкер (1992: 2; 28) първият описал феномена на фосилизацията е Вайнрайх. Хан (2004: 13) го дефинира като „липса на напредък в обучението, въпреки непрекъснатото „излагане“ (exposure) на чуждия език, адекватна мотивация за учене и достатъчна възможност за практика“. Според него природата на това явление е смесица от когнитивни и психологически мотивации, които могат да бъдат съзнателни или несъзнателни.

Според Ричардс (1974) изследователите трябва да бъдат заинтересовани да открият етиологията на грешките, тъй като тя може да даде ценна информация, която би могла да се използва за разработване на стратегии за по-добро усвояване на езика и **третиране на грешките**.

Третирането на грешките е важен и деликатен въпрос. Преподавателите по езици трябва да бъдат въоръжени с някои теоретични основи и да са наясно кога и защо трябва да коригират грешките и по какъв начин. Що се отнася до корекциите от страна на учителя, поправянето на грешките е неизменна част от процеса на преподаване и учене и дава положителни резултати, но както казва Кордър (1967), само когато корекциите се извършват в точното време и се извършват по правилния начин.

Съвременните изследвания в рамките на анализа на грешките дават интересни резултати по отношение на спецификите на грешките, допускани от немско-езични, испано-езични и пакистано-езични обучаеми по английски език.

Обобщението съдържа основните теоретични постановки, използвани в изследването.

Въпреки някои методологически недостатъци на анализа на грешките като изследователски метод, той все още се използва широко, тъй като се оказва ефективен начин за диагностика на нивото на компетентност на чужденците, изучаващи английския език. Ако грешките, направени от конкретна група студенти, се събират систематично, анализират и категоризират, анализът на грешките и направените констатации от теоретичния анализ ще осигури прилагането на коригиращи методи и техники, разработването на подходящи материали и промяна на стратегиите за учене.

Наборът от грешки на определена група от обучаеми е основата на техния междинен език на конкретен етап от обучението. В случая става въпрос за група ученици от държавните средни училища в Гърция със сходен опит в изучаването на английски език.

Наборът от грешки, открити в писмените работи на гръцките ученици, представя езиковият корпус, на който се основава анализът.

Грешките в това изследване са класифицирани по следния начин:

1. Според нивото на владееене. Това са грешки на учениците на ниво B1.2 на владееене на английския език според CEFR.
2. Според модалността. Това са грешки в писмената продукция на учениците.

3. Според езиковото равнище грешките биват морфологични или синтактични.

4. Според причините за появата им те са интерлингвални или интралингвални.

4.1. Според формата интерлингвалните грешки могат да бъдат пропуски, допълнения или замествания. Те се дължат на неправилна или недостатъчно усвояване на дадено правило в целевия език.

4.2. Според формата си интерлингвалните грешки се дефинират като свръхгенерализации или опростявания. Най-често свръхгенерализациите се дължат на изравняване на формите по аналогия, докато опростяванията в повечето случаи са следствие на пропускане на граматичен елемент.

И интер- и интралингвалните грешки са грешки в развитието, представляващи погрешно или частично усвояване на чуждия език. (Ричардс 2002: 267).

5. Според честотата на възникване те са или системни, или идиосинкретични.

6. Както вече беше споменато, в това изследване термините errors и mistakes са използват като синоними.

7. Индуцирани грешки са онези, които се дължат или на грешки на учителите в процеса на обучение, или на прекомерно генерализиране на правилата, като се пренебрегват изключенията.

Важно е да се отбележи обаче, че една и съща грешка може да бъде класифицирана като принадлежаща към няколко групи според различните критерии. Въпреки това, както Дюлей отбелязва, независимо каква форма или тип е грешката, тя представлява отклонение на нивото на продукцията на целевия език (Дюлей et al. 1982: 150).

ТРЕТА ГЛАВА

МОДЕЛ НА ИЗПОЛЗВАНИЯ АНАЛИЗ НА ГРЕШКИ

Моделът, който се прилага при настоящия анализ следва този на Шридхар (1980: 222), който разширява първоначалния модел на Кордър и добавя допълнителни стъпки:

1. Събиране на данни (от учениците, писали по зададена дадена тема или от изпитни документи).

2. Идентифициране на грешки (етикетиране на грешките с различна степен на точност в зависимост от владееенето на езика-цел).

3. Класификация на типовете грешки (например грешки в съгласуването, в употребата на члена, глаголни форми и употребата им т.н.);

4. Статистическа честотност на различните видове грешки.

5. Идентифициране на областите на трудност за усвояване в целевия език.

6. Третиране на грешките (допълнителни упражнения, обяснения и др.).

Към този модел Гас&Селинкър (2008: 67) добавят още една степен, а именно анализ на източниците на грешки, която се прилага в настоящото изследване..

Методи за анализ и описание на експеримента

Настоящото изследване използва смесен метод - както количествен, така и качествен, за да се изследва вида и честотата на грешките, допуснати от гръцките обучаващи се по английски език. Очаква се такъв интегриран метод да осигури много по-подробна и изчерпателна картина на гръцко-английския междуинен език.

За да се насърчи разбирането и интерпретирането на резултатите от количественото изследване първоначално са събрани и анализирани качествените данни. Първо, бяха получени данни, хвърлящи светлина върху отношението на учениците към усвояването на определени граматически области, необходими за развитието на уменията за писане на учениците на английски език, последвано от идентифициране на най-често срещаните граматически грешки в есетата на учениците. Събирането на данни следва следните стъпки:

Първа стъпка: Изработване на въпросник за студентите (вж. Приложение А), предназначен да проучи отношението на учениците към някои проблемни за тях области на английската граматика. Въпросникът включва 12 твърдения, чиито отговори варират от „много лесно“ до „много трудно“.

Втора стъпка: Създаден е езиков корпус, включващ 110 есета, от които 4 есета са изключени поради пълна неразбираемост или нечетливост. Учениците получиха задача да напишат есе с дължина между 200 до 250 думи, което прави общ текст от около 23 850 думи. Темата на есето е „Здравословният начин на живот“. Есетата бяха написани в час, за да се избегнат опитите за преписване и да се осигури автентична продукция на чуждия език.

Трета стъпка: Екскерпиране на примери от грешки в продукцията спрямо стандартния английски език, за да се изгради корпус за последващия анализ.

Четвърта стъпка: Грешките бяха допълнително разпределени в различни класове според граматическата област, например – членуване, време, пасив и т.н.

Пета стъпка: Грешките във всяка граматическа област бяха подложени на статистически анализ с цел измерването и обобщаването на данните, отнасящи се към гръцко-английския междуинен език.

Участниците в това проучване са 110 ученици от 1-во и 2-ро държавни училища в Атина на възраст между 17 и 18 години, като 53 са от 1-во, а 57 – от 2-ро училище. Те са в третата си година на средното образование и се очаква да са усвоили английския език на средно (intermediate) ниво. Броят на часовете по английски седмично е шест с продължителност 45 минути. Родният език на всички е гръцки, а английският се преподава като чужд (втори) език. Важно е да се спомене, че освен часовете по

английски, всички учебни предмети се преподават на гръцки. Изследваните субекти представляват хомогенна група, което гарантира обективността на анализа и валидността на резултатите. Що се отнася до разпределението по отношение на пола - 55% са момичета и 45% - момчета.

Тъй като целта на това проучване е да се анализират видовете граматически грешки, допуснати от гръцките ученици в държавните средни училища, проучването е подложено на няколко ограничения.

Едното е ограниченият брой участници, който може да повлияе върху обобщаването на констатациите. Второ, това проучване е проведено сред средношколци на държавните училища, което означава, че техните умения за писане може да се различават от тези в частните училища, и следователно, тези резултати може да не са валидни в контекста на частните училища в Гърция.

Анализ на резултатите от въпросника

Статистическите данни при анализа на отворите от анкетата показват следното: 91% от 110 от студентите намират използването на времена за трудно или много трудно. Данните са разпределени по следния начин: 35% намират затруднения в подзоната на сегашно просто (the PresentSimple) и сегашно продължително време(the PresentContinuous), 26% в подзоната на минало просто (the PastSimple) спрямо минало продължително време(the PastContinuous) и 39% в подзона на минало просто(the PastSimple) спрямо сегашно перфектно време (the PresentPerfect). В областта на изразяване на бъдеще време 16% от участниците посочват проблеми.

В областта на глаголните форми разпределението на степента на трудност според учениците е следното: 13% от учениците намират страдателния залог за труден или много труден, 10% намират герундия за труден или много труден и 11% намират съгласуването на времената проблематично. Общо 34% от учениците оценяват областта на образуването на глаголните форми като трудна. В областта на словоредата само 5 ученици, представляващи 5% от анкетираните, срещат затруднения, а в областта на употребата на членовете - 53% от студентите срещат трудности. Данните са обобщени в таблицата по-долу.

Topics	Percentage of answers <i>Difficult or Very difficult</i>
1.The PresentSimple and Continuous	35%
2.The PastSimple and Continuous	26%
3.The PastSimple and PresentPerfect	39%
4.Future Forms	16%
5.Passive Voice	13%
6.Agreement	11%

7.Word Order	5%
8.Articles	53%

Таблица 1.

Обобщение на областите на трудност според мнението на учениците

Въз основа на резултатите от анкетата е разработен таксономичен модел за анализ на грешки. Той включва граматически грешки в следните граматични области: сегашно и минало просто време в сравнение с продължителните им съответствия, минало просто време в сравнение със сегашно перфектно, изразяване на бъдещи действия, съгласуване по число, употребата на членовете, пасивен гластрадателен залог и словоред.

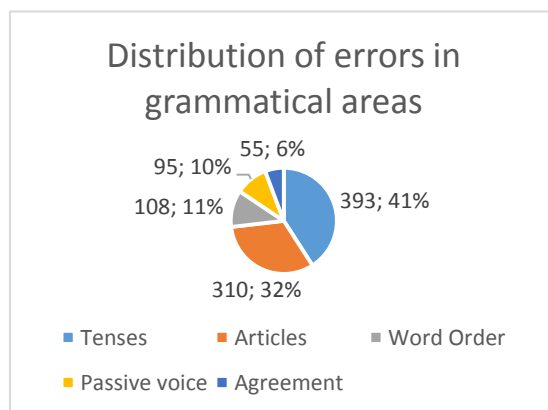
Както вече споменахме, изборът на тези области се основава на езиковата програма за преподаване на английски език в средните училища в Гърция, която съответства на изискванията на CEFR за междинните нива B1-B2 и които са заложиени в годишния изпит по английски език.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

АНАЛИЗ НА ГРЕШКИТЕ В ГРЪЦКО-АНГЛИЙСКИЯ МЕЖДИНЕН ЕЗИК

Езиковият корпус, подложен на анализ представлява (Елис, 1995: 51-52), извадка от 106 есета, в които общият брой на откритите грешки е 961.

Резултатите от предварителния въпросник показват, че повечето изучаващи гръцки език английски намират интернализацията на правилата, определящи глаголните форми и използването на граматичните времена, включително начините за изразяване на бъдещи събития, използването на членовете, страдателния залог, словоредата и съгласуването по число най-трудни за усвояване. Наборът от най-чести грешки в тези области представя основните черти на гръцко-английския език на средното равнище на вадее на езика.



Фиг. 1

ГРЕШКИ В ОБЛАСТТА НА ВРЕМЕНАТА

Броят на идентифицираните грешки във формата или използването на английските глаголни времена е общо 393 , което представлява 41% от общо 961 идентифицирани граматически грешки. Анализът показва, че грешките се появяват както в областта на глаголната форма на дадено време, така и при употребата му.

СЕГАШНИ ВРЕМЕНА

1. Сегашно просто време

1.1. Според анализа най-честата грешка е пропускането на окончанието за трето лице в сегашно просто време, което възлиза на 34,4% от грешките или 97 случая, например:

She look for advice.

He want to look fit.

Healthy food make them feel energetic.

Големият брой грешки може да се дължи на факта, че темата на есето изисква обикновено използването именно на сегашно просто време и то в декларативни изречения. Причините за допускането на тази грешка са няколко.

Първо, окончанието –s за трето лице единствено число е изключение в структурата на английското спрежение и не се появява в другите форми на финитния глагол в сегашно просто време.

Второ, от структурна гледна точка -s е пример за тавтология, тъй като подлогът в английското изречение винаги е задължителен, независимо дали е изразен експлицитно или се подразбира.

Може да се предположи, че обучаващите се прилагат изравняването по аналогия с другите лични форми на глагола в сегашно просто време, които не се променят. Най-вероятно основната причина за появата на тази грешка е съчетанието на двете обяснения.

1.2. Добавяне на –s на глаголни форми в множествено число

Има две грешки от този тип в извадката, което представлява 0, 5%. По този начин тази грешка не е статистически валидна в рамките на тази конкретна извадка. Напълно възможно е обаче този тип грешка да е потенциално част от ГАМЕ в по-големите корпуси.

1.3. Изпускане на спомагателния глагол do/ does във въпросителните изречения, например:

I need to take more exercises?

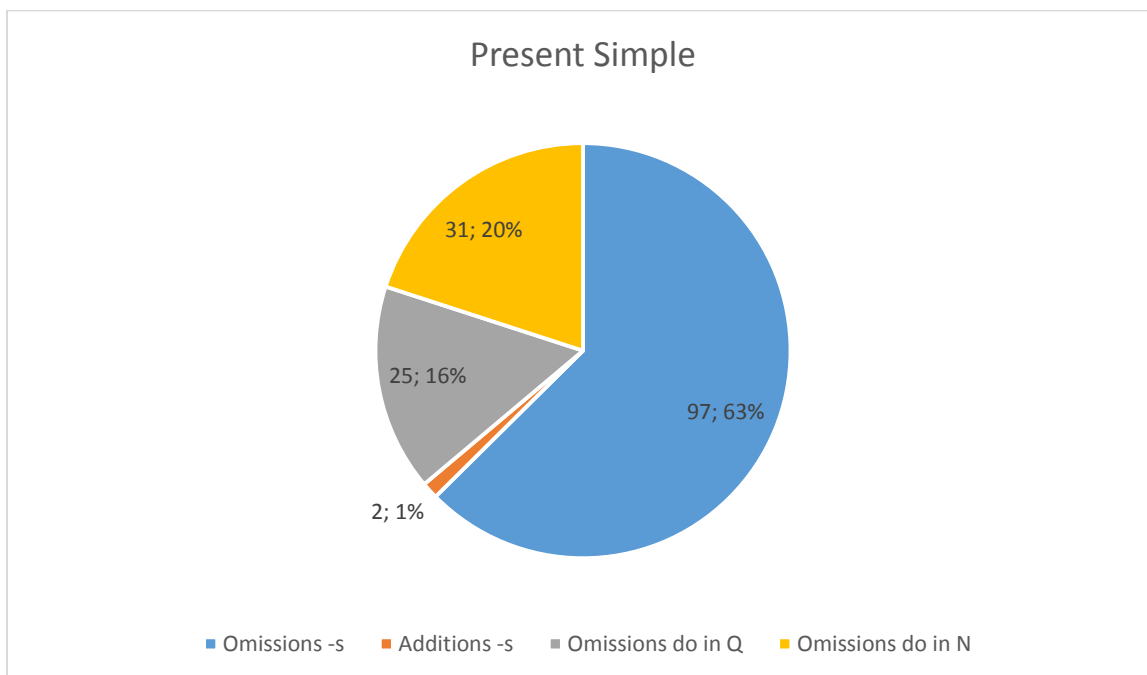
Грешката не е толкова честотна, колкото е случаят с пропускането на спомагателния глагол сегашно продължително време. Тя представлява 9% от случаите или 25 появи. Разбира се, тази ниска честота може да се дължи на специфичната тема на есето, която не изисква непременно използването на (реторични) въпроси.

1.4. При употребата на отрицателни изречения в сегашно просто време процентът на грешките се повишава до 11% или 31 грешки. Най-често отрицателната форма [спомагателен глагол плюс *not*] се заменя от отрицателните частици *not* или *no*, както е показано в примерите по-долу:

I not like sport.

People no pay attention to the food.

Общият брой на грешките в сегашно просто време е 155, което представлява 54,9% от общия брой грешки в граматическата област на времената.



Фиг.2

Разпределение на грешките в сегашно просто време

2. Сегашно продължително време

2.1. Най-честата грешка с 34%, съответстваща на 67 грешки, е пропускането на спомагателния глагол *tobe* от глаголният предикат при запазване на *-ing* формата на лексикалния глагол. Например:

I still looking for a dietician.

She talking with her personal trainer.

A lot of people said that they smoking.

Този вид грешка може да бъде класифицирана като междуезикова, и резултат на родноезикова интерференция тъй като в гръцки има само едно сегашно време и се образува чрез добавяне на окончания. Освен това глаголите биват от свършен и несвършен като аспектиалната разлика е морфологично маркирана в структурата на глаголната дума. Естественогръцкият лексикален глагол носи всички граматични характеристики на времето и вида, поради което английският спомагателен глагол в сегашно продължително време остава неразпознаваем за учениците - гърци, което е и причината за пропускането му. По този начин тази грешка може да бъде класифицирана като част от гръцко-английския език на средно равнище.

3. Заместване на сегашно просто със сегашно продължително време и обратно.

Има 60 от общо 282 грешки в двете сегашни времена, което представлява 21, 3% погрешен избор на сегашно време. Това е доказателство, че гръцките студенти на средно равнище на усвояване на английския език все още не могат да разграничат значението и следователно употребата на двете сегашни времена, например:

I am seeing this cake and it is costing only 3 euros.

People often are eating unhealthy foods.

Анализът показва, че сегашното продължително време замества сегашно просто в 43 случая или 72%, докато сегашното просто замества сегашното продължително само в 17 случая, равняващи се на 28%, показвайки по недвусмислен начин определеното предпочитание на изучаващите английски език гръцки ученици към продължителните форми.

Гръцкото настояще време *Ενεστώτας* се използва както за обичайните действия, така и за действията, които се извършват в момента на говоренето. Това е системна разлика между двата езика. В този смисъл грешките в тази граматическа област могат да бъдат класифицирани като смесица от интер- и интралингвални.

Таблицата по-долу представя общото разпределение на грешките във формата и употребата на двете сегашни времена от гръцките изучаващи английски език

Present tenses	Number of mistakes	Percentage 1 - 282	Percentage 2 - 96
Form	222	78,72%	23,1%
Use	60	21,27%	6,24%

Таблица 2

Разпределение на грешките във формата и употребата на сегашните времена

МИНАЛИ ВРЕМЕНА

1. Минало просто и минало продължително време.

Резултатите показват, че грешките в двете минали времена саобщо 52, представляващо 13, 2%, което представлява 5, 41% от общия брой 393 в областта на глаголните форми и употребата на времената.

Грешките се разпределят по следния начин: 41% или 22 са грешките във формата на минало просто време и 35% или 18 - във формата на миналото продължително време.

1.1. Грешки във формата

Гръцките ученици, изучаващи английски език правят грешки във формата и на двете минали времена. В извадката се наблюдават случаи на пропускане на спомагателния глагол *to be* при формирането на миналото продължително време и различни случаи на отклонения от установените в стандартния английски форми на неправилните глаголи в миналото просто време. Примерите по-долу илюстрират тези типични грешки във формата:

When he going to school he eat more vegetables.

When she was younger she comed to the gym more often.

В първия случай обяснението може да се състои в това, че на гръцки език има редовно разграничаване между несвършен и свършен вид на глагола, което е част от вътрешната морфологична структура на лексикалния глагол, докато на английски език противопоставянето на свършен: несвършен вид е комбинация на спомагателен глагол плюс сегашното причастие на лексикалния глагол. Маркираността на причастието със суфикса *-ing* вероятно се възприема като достатъчен маркер на несвършения вид на глагола, аналогично на морфологичния механизъм в гръцкия език, което причинява пропускането на задължителния спомагателен глагол. В този смисъл грешките в

минало продължително продължителното време може да бъде класифицирано като междуезикова грешка, дължаща се на непълно усвояване на правилото в чуждия език и по този начин да се разглежда като част от ГАМЕ.

Във втория случай формите *comed, goed, eated* са резултат от свръхгенерализация на суфикса *-ed* за маркиране на минало просто време при правилните глаголи. Такава свръхгенерализация е характерна и за процеса на езикоусвояване при естествените носители на английски език. Това е типичен случай на изравняване по аналогия, който е грешка на развитието преди пълното усвояване на правилото и като такъв може да бъде класифициран като интралингвална грешка.

Past tenses	Number of mistakes	Percentage
Form	40	77%
Use	12	23%
Total	52	100%

Таблица 3

Разпределение на грешки в употребата на минало просто и минало продължително време

1. 2. Грешки в употребата

Замяната на минало продължително с минало просто време и обратно представя 12 случая, равняващи се на 24% от общо 52 грешки. Например:

When I was fifteen I was eating burgers.

When I was a little girl my mother was forcing me to eat a lot and I was gaining weight.

Във всички тези случаи използването на минало просто би било по-естествено за носителите на английски език. Значенията на Παράτατικός на гръцки и минало продължително време на английски показват частично припокриване. Това причинява смесване на правилата за тяхната употреба и неправилно прилагане на гръцките правила при използването на английски език, което причинява грешки.

В допълнение към посочените грешки в текстовете на учениците се забелязва и друго интересно явление, а именно, че когато гръцките студенти описват минали събития те са склонни да превключват от минало към сегашно време, особено в случаите, когато говорят за минали действия, които се провеждат едно след друго. Те обикновено използват минало време на първия глагол, докато следващите глаголи остават в сегашно просто време, например:

I went to the gym and there I get proper training.

The PastSimple	Number of mistakes	Percentage	Type of mistake
Levelling of <i>-ed</i> for all verbs.	29	55.7%	Intralingual, overgeneralization
The PastContinuous			
Omission of <i>be</i>	11	21.3%	Interlingual
Misuse of The PastSimple and Continuous			
Switch from The PastSimple to Continuous and vice versa	12	24%	Interlingual
Total	52	100%	

Таблица 4

Разпределение на конкретни грешки в миналите прости и непрекъснати времена

2. Минало просто и сегашно перфектно време

В употребата на сегашно перфектно като противопоставено на минало просто време се наблюдават много малко грешки - 5 случая от общо 11 употреби, което прави по-малко от 1,3% от общо 393 грешки в областта на времената и 0,5% от общите грешки, което прави броя на грешките статистически пренебрежим.

Малкият брой вероятно се дължи на факта, че сегашно перфектно е нов материал за учениците на това ниво, което прави обучаемите неуверени да го използват и да прилагат стратегии за избягването му.

ИЗРАЗЯВАНЕ НА БЪДЕЩИ ДЕЙСТВИЯ

Резултатите от анализа показват, че при изразяването на бъдещите действия учениците са допуснали общо 54 грешки, които представляват 13,7% от общо 393 в граматичната област на времената и 5, 61% от общия брой грешки. Всички грешки, допуснати в бъдещите форми, които са разгледани по-долу, са във формата, а не в употребата по следните причини:

На първо място, в английския език няма единна морфологична форма за бъдеще време. Вместо това има различни начини за изразяване на намерения или виждания на говорещия за събитията и действията, които предстои да се случат в някакъв бъдещ момент. По този начин всяка една от бъдещите форми в английския език изразяват вид специфична модалност (Бояджиева 2013) и терминологично трябва да бъдат наричани *начини на изразяване на бъдеще време (Futurity)*, което е

генерализиращ термин, обхващащ всички бъдещи форми, включително сегашно просто и сегашно продължително време със значение на бъдещо време.

Тъй като изборът на дадена бъдеща форма в задача за творческо писане зависи изцяло от субективното възприятие на говорещия, анализът на грешките на учениците се концентрира върху формата, а не върху употребата.

Трите бъдещи форми, предвидени за усвояване на средно ниво съгласно ОЕЕР, са на бъдеще с модалния глагол *will* (*will-future*), бъдеще с *going to* (*going to-future*) и т. нар. бъдещепродължително време (*will be + Ving*). Извадката не съдържа употреби на бъдеще продължително време, вероятно защото то е нов граматичен материал и учениците прилагат стратегии за избягването му, тъй като материалът не е усвоен в достатъчна степен.

1. Грешки във формата на *will-future*

В извадката са идентифицирани 25 грешки във формата на *will-future*, които представляват 48% от грешките в бъдещите форми, всички от които представляват изпускане на спомагателния глагол, напр.:

Lots of people will there.

You will surprised to find

I will glad to take regular exercises.

I will running.

2. Грешки във формата на *be going to-future*.

Извадката съдържа 18 грешки, равняващи се на 34,6% грешки. Те се разпределят както следва:

2.1. В 11 случая лексикалният глагол е в *-ing*-форма, а не в инфинитив, каквото е правилото в английския език, напр.:

I am going to following a diet

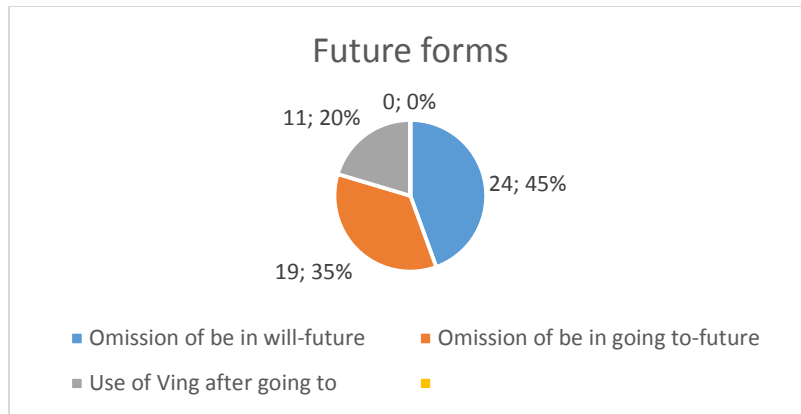
He's going to making more exercise

They going to eating more vegetables.

2.2. В останалите 29 случая, представляващи 55, 7% е изпуснат спомагателният глагол *be* в сложния предикат, както в:

We going to visit the local stadium.

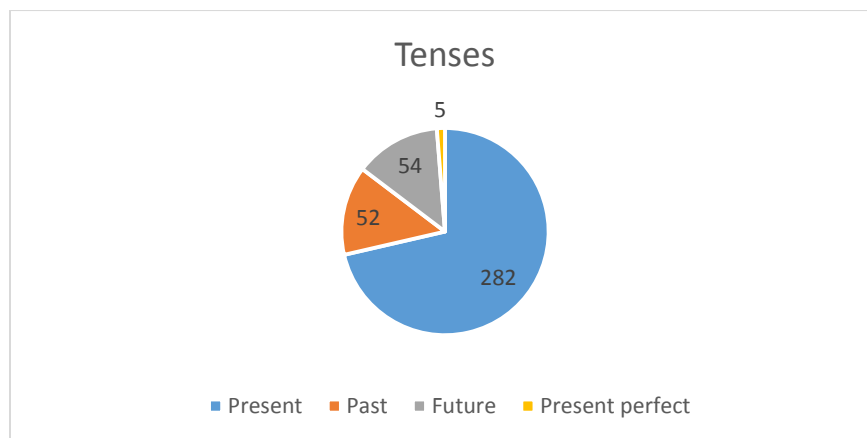
I going to start diet.



Фиг.3
Дистрибуция на грешките във формите за бъдеще време

ГРЕШКИ ВЪВ ФОРМАТА И УПОТРЕБАТА НА ВРЕМЕНАТА - ОБОБЩЕНИЕ

В графиката по-долу е представена дистрибуцията на грешките в граматичната област на английските времена:



Фиг.4
Дистрибуция на грешките във времената

Общият брой на грешките в областта на времето е 393, което представлява 41% от общо 961 регистрирани грешки в корпуса.

Статистически повечето грешки в извадката представляват изпускане на спомагателния глагол както в продължителните времена така и в *be going to*-future. Високата честотност на този тип грешки са сигнал за тенденция към фосилизация и по този начин могат да индикират важна граматическа особеност на гръцко-английския междинен език.

Този тип системни грешки най-вероятно се дължат на важни разлики между двата езика на системно ниво, които причиняват отрицателен пренос от родния към чуждия език. Съвременният гръцки е типичен синтетичен (флективен) език, докато английският принадлежи към аналитичния тип и е развил множество перифрастични глаголни структури за изразяване на граматическата категория вид. Гръцкият език има по-малко на брой времена в сравнение с английския, но за сметка на това притежава два вида на глагола, които са елемент от морфологичната му структура. Това може да се обясни от психологическа гледна точка защо гръцките обучаеми дават приоритет на употребата на лексикалния глагол във всички конструкции, съдържащи спомагателен глагол *be* в структури [be - Ving], като погрешно предполагат, че *-ing* е достатъчно, за да отбележи несвършения вид. По този начин пропускането на спомагателния глагол класифицирано като интерлингвална грешка и негативен пренос от родния към чуждия език.

Пропускането на *-s* за трето лице единствено число в сегашно просто време е втората статистически релевантна грешка. Причините за нейната поява са различни от първия случай. Суфиксът *-se* изключение в глаголното спрежение на английски и освен това психологически е излишно от системна гледна точка. Грешката се дължи на изравняване на формите по аналогия с неизменяемите форми в останалите лица и числа и се корени в граматическите правила, установени в стандартния английски език. По този начин пропускането на *-s* може да бъде класифицирано като интралингвална грешка, недостатъчно усвояване на правилата в чуждия език, дължаща се на асиметрия в системата на английския език.

Друга статистически релевантна грешка с интралингвален характер е употребата на окончанието *-ed* за всички глаголи, резултат на изравняване по аналогия, което води до свръхгенерализация. Тази грешка статистически принадлежи към системата на ГАМЕ.

ГРЕШКИ В УПОТРЕБАТА НА ЧЛЕННИТЕ ФОРМИ

Смята се, че използването на английските членни форми е основен източник на трудност както за учащи, така и за учители по английски като втори / чужд език. Това е вярно, особено за онези учащи, в чийто роден език няма членна форма (напр. славянските езици с изключение на български).

Броят на грешките може да нарасне за учащите, в чийто майчин език има членни форми, но правилата за използването им се различават от правилата, регулиращи използването им в чуждия език, в този случай - английския (Селсе-Мурчаи Ларсен-Фрийман, 1999).

В това проучване употребата на членовете е отбелязана като най-трудната област от 53% от студентите в предварителния въпросник. Тяхната преценка е подкрепена от големия брой грешки, които са допуснати в есетата им.

Писмената извадка показва общ брой 310 грешки, което представлява най-високата 32, 2% от общата честота на грешките. Грешките са от два основни типа - излишнодобавяне или пропускане на член, които се разпределят, както следва: 61% от добавяния и 39% - пропускания, представляващи съответно 189 и 121 грешки.

1. ОПРЕДЕЛИТЕЛЕН ЧЛЕН (ОЧ)

1.1. Излишно добавяне

Най-честата грешка – 121случая, представляващи 64% е излишното добавяне на ОЧ. Тя се появява в три основни употреби.

1.1.1. Пред абстрактни съществителни имена в генерична употреба. Този вид грешка се наблюдава при 73случая, равняващи се на 60,3% от общите 121 грешки при неправилно използване на ОЧ. Например:

We must protect the nature.
The education is important for the healthy living.
I think the Coke is nice drink.

1.1.2. Във общоприети изрази с идиоматичен характер – 27 грешки на излишно добавяне, представляващо 22.4%, напр.:

After the school...
I go home to have the lunch.

1.1.3. Пред форми на герундий - 21 грешки, възлизащи на 17.3%.

The smoking is bad habit.
The smoking is one of worst habits.

1.2. Изпускане на ОЧ

Броят на грешките при пропускане на ОЧ представлява 56 случая, или 46,2% от общо 121 грешки при използването на определителния член. Изпускането се наблюдава в три групи случаи.

1.2.1. Пропускането на ОЧ пред превъзходните форми на прилагателни се среща в 23 случая представляващи 41,3%. Например:

One of worst habits

One of major problems

1.2.2. Изпускането на ОЧ пред определителни фрази се наблюдава в 13 случая, или в 23% от общия брой грешки в употребата му.

She is complaining about traffic in the city

1.2.3. Изпускане на ОЧ в идиоматични фрази се наблюдава в 20 случая, представляващи 35.7% от общия брой грешки в употребата на ОЧ.

She grew up in country.

В долната таблица е представена дистрибуцията на грешните употреби на ОЧ:

Definite Article	Number of errors	Percentage
Additions	121	68.37%
Before abstract nouns and generic use of nouns	73	60,33%
Before gerundive forms	21	17,35%
Set phrases	27	22,31%
Omissions	56	31,63%
Before superlative adjectives	23	41,07%
Before defining phrases	13	23,21%
In set phrases	20	35,71%

Таблица 5
Дистрибуция на грешките в употребата на определителния член

Общият брой грешки при употребата на ОЧ е , което представлява 57, 09% в областта на членната система и 18, 41% от общия брой грешки в извадката.

2. НЕОПРЕДЕЛИТЕЛЕН ЧЛЕН (НЧ)

Използването на неопределителния член в английския език е тясно свързано с граматическата категория *число* и семантичната категория на *броимост* на съществителните имена. Неопределеният член предхожда само преброени съществителни имена и само в единствено число. Използването на неопределителен член със съществителни имена в множествено число или с неброими съществителни води до неграматичност на фразата.

Най-честият вид грешки, наблюдавани в извадката, е излишното добавяне на НЧ.

Общият брой на грешките при използването на НЧ е 133, представляващи 43% от общо 310 грешни употреби са 44, или с 14% по-малко от грешките в употребата на ОЧ. Те са разделени на два основни типа: излишно добавяне и пропускане в съотношение 51% към 49% , или 68 случая на излишно добавяне към 65 случая на пропускане.

2.1.Излишно добавяне на НЧ

Грешките на излишно добавяне на НЧ се появяват в два основни случая: пред неброими съществителни и пред съществителни имена в множествено число.

2.1.1. Пред неброими съществителни:

*Doctorgivesyouanadvice.
Youmustn'teat a fatfood.*

Този тип грешка се появява 53 пъти, което представлява 39, 84% от грешките при употребата на НЧ.

2.1.2. Пред съществителни имена в множествено число, напр.:

Ourbodywillbeweakerifwedon'ttake a vitamins.

Процентът на този тип грешки е по-малък - 21 случая, представляващи 15, 78% от грешки в употребата на НЧ.

2.2. Изпускане на НЧ.

Случаите на изпускане на НЧ са 59 равняващи се на 44, 36% от общия брой 133 на неправилна употреба. Всички грешки са при фрази със съществителни имена, функциониращи като глаголни комплементи. Например:

*Hehasn'tgotcar.
I thinkCokeisnicedrink.*

В извадката няма случаи на замяна на НЧ от определителния член. Необходимо е да се отбележи, че случаят на използване на НЧ с неброимисъществителни и съществителни в множествено число може да се разглежда и като специфичен случай на съгласуване.

И в двата случая, обсъдени по-горе, се наблюдава прекомерна употреба на членните форми. Въпреки че ограниченията на извадката не дават достатъчно доказателства за валидни обобщения, можем да допуснем, че гръцката езикова система на определения и неопределителния член може да има влияние върху неправилната употреба на членовете в целевия език на учениците. Конкретните случаи

обаче трябва да бъдат разгледани подробно, за да може да се изградят хипотези за етиологията на грешките. Моята хипотеза е, че тези грешки са от интерлингвален тип, но тя подлежи на проверка спрямо по-голям по обем лингвистичен корпус.

Резултатите от анализа на грешките при използването на НЧ са обобщени в таблицата по-долу.

Indefinitearticle	Number of errors	Percentage
Additions	74	55,63%
Beforeuncountablenouns	53	71,63%
Beforepluralnouns	21	28,37%
Omissions	59	44,36%
In nouncomplements	59	100%

Таблица 6
Дистрибуция на грешките в употребата на неопределителния член

Статистическите данни обаче показват една тенденция, а именно, че гръцките изучаващи английски език на средно ниво са склонни да прекаляват с употребата и на двата члена. Грешките породени от ненужно добавяне на член възлизат на 195 (62, 9%) в сравнение със 115 (37, 01%) грешки поради пропускане на членна форма.

И накрая, причината за големия брой грешки - 310, което означава най-високият процент от всички грешки - 32%, може да се корени във факта, че членовете са най-честите думи в свързани текстове на английски език. Списъкът на честотата на думите и фразите (<https://www.wordandphrase.info/frequencyList.asp>) нарежда ОЧ на първо място по честотност в английския език, а НЧ - на пето.

Еквивалентност на системно ниво и двата езика имат един и същ брой статии, но правилата за използването им само частично се припокриват. Например използването на определената статия пред лични имена, която е задължителна в съвременния гръцки език, е невъзможно на английски. Английската неопределена статия има различни приложения, сред които е употребата ѝ със значението на такава. На гръцки обаче това е преобладаващата употреба на ИА. Случаите на частично припокриване могат да причинят още повече трудности в обучението, отколкото липсата на категория. По този начин грешките, причинени от частично припокриване, са от смесен тип - както между-, така и вътрешноезични.

СТРАДАТЕЛЕН ЗАЛОГ

Сравнението на страдателния залог в английския и гръцкия език показва два типа системни различия, засягащи както неговите форми, така и употреба.

В английския език страдателният залог е аналитична форма, състояща се от две части – спомагателен глагол (*be* или *get*) и минало причастие на лексикалния глагол.

В гръцкия език пасивът е синтетична форма и морфологичен елемент в състава на глаголната дума. По този начин изречението в действителен залог *Момчето яде прясно месо* в превод на гръцки е *Το αγορίτρώει φρέσκο κρέας.*, В страдателен залог глаголната дума променя морфологичната си структура: *Kreastrogetai apotopayi.*

Пасивната глаголна форма на гръцки език има ясно изразена „морфопарадигма“, т.е. модел на спрежение на глагола, включващ основи и окончания, което показва пасивно значение. Например, активният залог на глагола *женя се* в 1-во лице единствено число е *παιτρεθεω*, а пасивната форма *παιτρεύομαι*.

Друга системна разлика е честотата на използване на страдателния залог в двата езика. Той се използва широко в английския език по различни поводи и е много по-чест в употребата си в сравнение с гръцкия. В гръцкия език страдателният залог се използва само когато действието е по-важно от деятеля и когато деятелят е неизвестен за говорещия или е всеобщо известен, както в:

Rice is grown in many countries in the world.
Το ρύζι καλλιεργείται σε πολλές χώρες του κόσμου.

Общият брой на грешките в страдателен залог е 95, което представлява 10% от общите 961 грешки. Малкият брой грешки най-вероятно се дължи на факта, че пасивният залог в гръцкия език е с ниска честота в сравнение с английския и учащите предпочитат да се придържат към по-познати модели на майчиния си език, когато се изразяват на английски. В допълнение, пасивът в английски се въвежда по-късно в процеса на обучение и може би не е интернализиран на междинното ниво, което причинява избягване на използването му.

Примерите за погрешна употреба на пасив могат да бъдат разделени на две групи: първо, пропускането на спомагателните глаголи *be, get* в пасивната глаголна форма, и второ, като се използват пасивни глаголни форми вместо активни, напр.:

The habit which called fast food is wrong.
This is happened when you smoke.

И двата вида грешки могат да се считат за грешки във формата, тъй като представят или изпускане или излишно добавяне на спомагателния глагол. Това показва, че гръцките изучаващи

английски език не идентифицират спомагателния глагол в английския пасив като неотменна част от пасивната структура. Най-вероятното обяснение е, че то се дължи на влиянието на формообразуването в гръцкия език и грешките са резултат на интерференция, тъй като гръцките пасивни форми са синтетични и не съдържат спомагателен глагол. Изглежда, че за гръцките обучаеми е достатъчно да се използва лексикалният глагол, подобно на гръцкия модел, като спомагателният глагол изглежда излишен.

Ако това е правилното обяснение на произхода на грешките в писмената продукция на гръцките обучавани се по английски език, то те трябва да бъдат определени като резултат на отрицателен трансфер и по този начин да бъдат класифицирани като междуезикови.

Въпреки че грешките не са много по причини, обсъдени по-горе, те са последователни, което ги прави кандидати за компонент на гръцко-английския междинен език.

Passivevoice	Number of errors - 95	Percentage - 9,88%
Omission of <i>be</i> in Passivepredicates	55	57,89%
Addition of <i>be</i> in Activepredicates	40	42,10%

Таблица 7
Дистрибуция на грешките в страдателен залог

ГРЕШКИ В СЪГЛАСУВАНЕТО ПО ЧИСЛО

В тази специфична граматическа област, изследването показва, че се наблюдава сравнително висок процент грешки в писмената извадка, общо 55, което представлява 65,73% от общите 961.

В граматичната област на съгласуването по число във фрази, съдържащи съществително име се наблюдават два вида грешки. Те са: добавяне на *-s* за множествено число към неброими съществителни и добавяне на *-s* към съществителни с неправилни форми на множествено число.

1. Добавяне на *-s* за множествено число при неброими съществителни

Извадката съдържа 37 грешки, представляващи 67,27% от общо 55 в областта на съгласуването по число, напр.:

My doctor gives me many advices.

Money are important for healthy life.

2. Добавяне на *-s* при неправилни форми на множествено число

Грешки от типа *mens, childrens, womans* са по-малко отколкото тези в първата група. Те са 18 и представляват 32,73% от грешките при съгласуването по число.

Трудно е да се каже, дали тези грешки са интер- или интралингвални, тъй като и в двата езика, както във всеки естествен език, съществуват неправилни форми на множествено число. По този начин е малко вероятно тези грешки да са резултат само на интерференция, т.е. – да са интерлингвални. По-скоро те се коренят в идиосинкразията на английската система за маркиране на множествено число на системно ниво. Сериозен проблем обаче е, че много от най-често използваните съществителни имена имат неправилно множествено число и поради това се въвеждат много рано в процеса на обучение. Ако тези неправилни форми не бъдат усвоени своевременно, то има голяма вероятност те да фосилизират и да се превърнат в част от ГАМЕ.

ГРЕШКИ В СЛОВОРЕДА

Броят на грешките в словоредата са 108, представляващи третият най-висок процент на брой на грешки, възлизащ на 11, 23% от общия брой грешки, допуснати от учениците в писмената им продукция.

За разлика от английския, гръцкият език е силно флективен език. Това означава, че подлогът и допълнението в изречението са ясно обозначени чрез морфологичната форма на съществителните имена, които заемат всяка една от двете позиции. Подлогът е в номинатив, докато прекоето допълнение е в акузатив. По тази причина словоредът в гръцкия е далеч по-гъвкав от този в английския, в който няма падежно маркиране на съществителните имена.

Грешките илюстрират как гръцките обучаващи се по английски пренасят правилата на гръцкия словоред, което води до грешна продукция на езика-цел.

Грешките могат да бъдат разделени на четири подгрупи: неправилно позициониране на модални наречия, неправилно позициониране на интензификатори в глаголната фраза, неправилно позициониране на подлога и сказуемото в индиректните въпроси, и накрая -пропускане на формалния подлог *It* в безподложни изречения.

1. Неправилно позициониране на модалните наречия.

Този тип грешка се появява в 27 случая, което съставлява 25% от общия брой грешки в словоредата, напр.:

I likegoingtogymoften.

2. Неправилно позициониране на интензификатори в глаголната фраза

Този тип грешка представлява 28.7% от грешките в областта на словоредата и съставя 31 случая.

*Peopleveryneedfood.
Childrenverymuchlovechips.*

3. Неправилно позициониране на подлога и сказуемото в индиректните въпроси.

Тази грешка се наблюдава в 21 случая, което е 19.4% от общия брой грешки в словоредата.

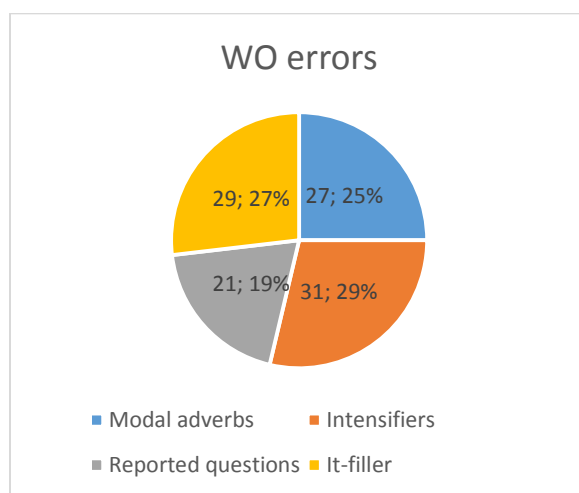
*I don'tknowwhyistheresomanyfastfoodrestaurants
I wonderedwhyissheofat.*

4. Изпускане на формалния подлог *It* в безподложни изречения

В извадката са екцерпирани 29 примера на изпускане на формалния подлог *It*, което съставя 27% от общо 108 грешки в областта на словоредата. Например:

*Important ishowmuchfoodyoueat.
Easyistofindfruits in summer.*

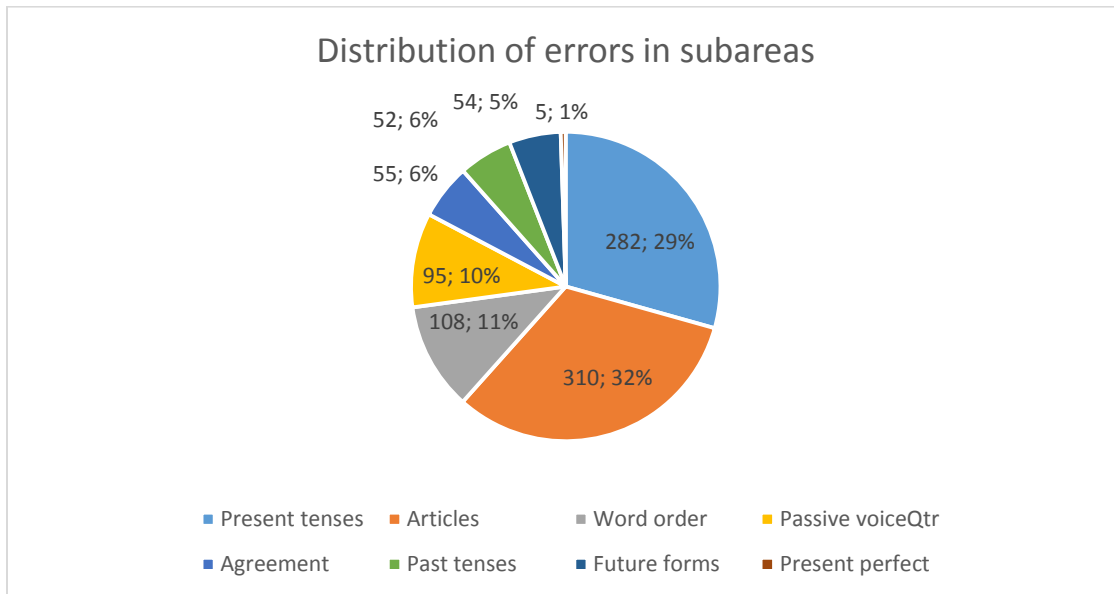
Разпределението на грешките в граматичната област на словоредата е представено следната графика:



Фиг. 5
Дистрибуция на грешките в словоредата

ПЕТА ГЛАВА **ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА** **ГРЪЦКО-АНГЛИЙСКИЯТ МЕЖДИНЕН ЕЗИК**

В приложената по-долу графика са обобщени грешките, наблюдавани в продукцията на гръцки обучаеми по английски език, които са релевантни за определянето на основните характерни черти на ГАМЕ на средно равнище на усвояване.



Фиг.6
Дистрибуция а грешките в граматичните области и подобласти

Преди да се опишат основните характеристики на ГАМЕ, трябва да се формулират няколко ограничения по отношение на обобщенията, които трябва да бъдат взети предвид, за да бъдат изводите валидни.

Първо, извадката не е изчерпателна, тъй като се основава на само 106 разгледани есета. Второ, заключенията относно ГАМЕ са валидни само за междинното ниво, така че те не могат да бъдат обобщени за ГАМЕ на всички нива на компетентност. Трето, резултатите са ограничени от темата на есето, която предполага, например, преобладаващото използване на сегашните времена и ограничената употреба на минали времена и бъдещи форми. Това влияе на статистическите данни, показващи повече грешки в сегашните времена, отколкото в минали и бъдещи форми. Темата е рестриктивна и по отношение на използването на сегашно перфектно време.

Друго ограничение се отнася до свободата на избора на граматични форми на учениците тъй като есето като писмена форма е вид творческо писане, където авторите излагат мислите си по такъв начин, че да постигнат най-добрите възможни резултати, като използват език, който смятат за свободен от грешки. По този начин те често прилагат стратегия за избягване използване на нововъведенграматичен езиков материал, какъвто е случаят с бъдеще продължително и сегашно перфектно време.

Анализът на грешките в изследвания корпус от писмена продукция на гръцки изучаващи английския език като чужд дават основание да се определи съвкупността от основни характеристики на

ГАМЕ на морфосинктично равнище, които са статистически верифицирани и представляват отклонение от правилата в стандартния английски език:

1. Пропускане на окончанието *-s* в 3-то лице единствено число в сегашно просто време.
2. Изравняване на окончанието *-ed* за всички глаголи в минало просто време.
3. Изпускане на спомагателния глагол *be* в сегашно и минало продължително време.
4. Изпускане на спомагателния глагол *be* в страдателен залог.
5. Изпускането на спомагателния глагол *be* във формите за бъдеще време.
6. Прекомерно използване на продължителните сегашни и минали времена, на мястото на простите времена.
7. Прекомерно използване на определителния член вместо нулев член при генерична функция употреба.
8. Погрешна употреба на определителен член преди герундий в подложна позиция
9. Погрешна употреба на *-s* за множествено число с неброими съществителни.
10. Неправилен словоред на модални и интензифициращи наречия.
11. Неправилен словоред при непреките въпроси.

Потенциалните характеристики на ГАМЕ, които са забелязани, но са слабо подкрепени от статистическите данни от анализа поради посочените по-горе ограничения, са следните:

1. Изпускане на спомагателния глагол *do/ does* в сегашно просто време при формиране на въпросителни и отрицателни изречения.
2. Пропускането на спомагателния глагол *be* във формирането на бъдеще продължително време време.
3. Изпускане на формалния подлог *it* в изречения без подлог.
4. Замяна на сегашно префектно от минало просто време при събития в минало време.
5. Неправилна употреба (допълнения, изпускания и замествания) на членните форми в определени фрази. Те са трудни за идентифициране, но потенциално принадлежат към ГАМЕ поради тяхната честотност.
6. Отделен въпрос са грешките в употребата на предлозите, поради няколко причини - висока честота, случайни буквални преводи от гръцки на английски и специфична употреба на предлози в идиоматизирани фрази, като всички те създават проблеми при класификацията на грешките с предлози, което е и причината те да не са включени в проучването.

To help overweight people, go to a walk.

Heart diseases can be caused of consuming fatty food.

В резултат на направените изводи от анализа на ГАМЕ и сравнението със системни грешки при други изучаващи английския език можем да стигнем до заключение, че ГАМЕ е един от вариантите на съвременния английски език и част от международния (глобалния) английски език със специфична конфигурация на неговите морфосинтактични черти, които са съвкупност от девиации от съществуващите правила в стандартния английски език.

Както професор Д. Кристъл заявява през далечната 1988 г.:

Всички ние (естествените носители на английския език - ПК) може впоследствие да трябва да владеем два стандартни английски езика - този, който ни дава нашата национална и местна идентичност, и другия, който ни свързва с останалите човешки раси. В действителност всички ние може да се наложи да станем двуезични на собствения си език (Crystal 1988: 265).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въз основа на анализа на грешките в продукцията на гръцки обучаващи се по английски език на средно ниво могат да се направят редица изводи. Те са разделени на две основни части: такива, които се отнасят до теоретични въпроси, и такива, които разглеждат практическото приложение на резултатите от анализа в обучението по английски език. В много случаи те са смесени и произтичат едни от други, тъй като практиката на ЧЕОсе базира на теоретични постановки.

Първо, трябва да се отбележи, че има висока степен на корелация между резултатите, от предварителния въпросник и резултатите от анализа на писмената продукция на учащите. Това показва, че учениците добре познават областите на трудност в граматиката, с които се сблъскват в процеса на изучаване на английски език. Това е важно наблюдение, тъй като знаейки какви граматически грешки допускат, учениците очакват да могат в някакъв момент да се научат да избягват грешните форми и употреби в продукцията си, което само по себе си е част от мотивацията им да развият своята граматика, така че да отговорят на стандартите на чуждия език.

Областите на трудност, в които мнението на обучаемите съвпада с резултатите от изследването, са времената и членните форми. Оценката на трудността в областите на страдателния залог, словоредата и съгласуването по число е много по-ниска в сравнение с реалния брой грешки, които те са допуснали в своите есета. Това показва, че учениците подценяват трудността на тези области и тук на преден план излиза ролята на учителя, който трябва да посочи тези проблемни области на обучаемите и да предложи и приложи подходящи упражнения, които да помогнат на учениците да преодолеят съществуващите проблеми.

Друг извод, който се налага въз основа на статистическо сравнение е, че грешките във формата и грешките в употребата във всички граматически области, са сравнително балансирани.

Трето, анализът на грешките в това проучване се основава на разграничението между интер- и интралингвални грешки. Количественият анализ позволява да се стигне до заключението, че интерлингвалните граматически грешки са по-чести от интралингвистичните.

Така изглежда, че голяма част от ГАМЕ се състои от грешки, които се дължат на негативен родноезиков пренос. Източниците на подобни грешки се обясняват чрез специфичните особености на гръцкия език, които се пренасят в продукцията на английски.

Въпреки това, ако тези грешки в ГАМЕ бъдат сравнени с характеристиките на други междинни английски езици, става ясно, че голяма част от тези характеристики (ако не и по-голямата част от тях) са установени и в други разновидности на английския език, които се говорят в различни краища на света.

Оказва се, че най-честите грешки като пропускането на *-s* за 3-то лице единствено число в сегашно просто време, изравняването на *-ed* като маркер за всички глаголи в минало просто време, разместването на словоредата и неправилната употреба на членните форми, са универсални характеристики на не-родните варианти на английския език.

Тези наблюдения повдигат няколко теоретични въпроса, на които не могат да се намерят отговори веднага, тъй като теса обект на други видове проучвания, които надхвърлят конкретните цели на това изследване.

Такива въпроси са: Какво е съотношението между интралингвалните и инетрлингвалните грешки в установените варианти на английския език в света?; До каква степен универсалните грешки (характерни за всички варианти на английския език в света) са интралингвални или те могат да бъдат и интерлингвални? Кои интерлингвални грешки могат да се дефинират като универсални?

На този етап може да се предположи само, че ГАМЕ се състои както от универсални, така и от специфични характеристики. Последните са тези, които придават специфичен характер на гръцко-английския междинен език.

Такива специфични характеристики са:

- прекомерната употреба на членни форми, особено на определителния член;
- изпускането и/или излишното добавяне на спомагателния глагол *be* в английския страдателен залог;
- пропускането на спомагателния глагол *be* във всички форми на продължителните времена и в двете бъдещи форми (*will* и *be going to*);
- прекомерна употреба на продължителните времена вместо простите;
- тенденция към превключване от минали към настоящи времена в наративи.

Имайки предвид поставените по-горе въпроси, възниква друг, свързан с учебната практика въпрос, а именно: Докъде трябва да стигнат учителите в опитите си да изкоренят грешките в продукцията на учениците си?

Решенията, свързани с решаване на този проблем, силно зависят от това към каква перспектива се подхожда към езика. Една доста еретично за традиционната преподавателска практика решение е да не се правят опити за премахване на универсални грешки, тъй като по един или друг начин те биха могли да се превърнат в граматически правила в някои световни варианти на английския език, така че опитите за отстраняването им би било загуба на време и усилия както за учителите, така и за учащите се.

Друга перспектива е да се придържаме към установената практика за коригиране на грешки и използване на различни техники, за да се изкоренят и да се изведат учениците на по-високо ниво на владеене на английския език и по-близо до установените правила в стандартния вариант на езика.

Всеизвестен факт е, че пълното изкореняване на грешките е невъзможно, освен в няколко случая на местно използване на английски език от няколко индивида чрез контролирано обучение в обикновените държавни училища в неезикова среда. И така, привържениците на традиционната гледна точка на третирането на грешки и междуезиковото обучение могат да продължат да използват анализа на грешките като индикатор за това къде да концентрират своите усилия за преподаване (и обучение). За привържениците на мнението, че съществува нов пиджинизиран международен английски език с нова граматика, общите грешки, допускани от чуждестранните изучаващи английски език, могат да се разглеждат като част от този новоутвърждаващ се глобален език.

Личното ми убеждение е, че ще отнеме много време на гръцките учители и обучаеми да променят отношението си към грешките в бучението по английски език. Въпреки това, дори когато се възприемат традиционните методи за корекционна работа, има няколко въпроса, които трябва да бъдат разгледани.

Единият е: Кога е важно да се коригират грешките? Незабавното коригиране на грешки е важно, когато смисълът на изказването се изгуби. Това се отнася както за устната, така и за писмена продукция на чуждестранни обучаващи се по английски език. Докато в устния дискурс грешките, които не нарушават смисъла, могат да бъдат пропуснати, особено в дейности, които са насочени към гладкост на изказването, то в писмения дискурс всички грешки трябва да бъдат маркирани и обсъдени. В обобщение, по-голямо внимание трябва да се отдели на грешките при писането, докато при устната реч грешките във формата могат да бъдат пренебрегвани, освен ако не пречат на разбирането и водат до неразбиране.

Друг е въпросът какви техники за изкореняване на грешки са ефективни и водят до по-малко погрешно производство както при говоренето, така и при писането.

Изглежда, че старомодните упражнения като повторения на граматични модели във вариращи контексти (drills) и отваряне на скобите все още са ефективни, когато стремежът е да отстранят грешки във формата. Тези техники спомагат за по-бързата интернализация на структурите в от страна на учащия. Грешките в употребата обаче изцяло зависят от конкретната ситуация и затова изискват упражнения, при които формите се появяват в езикова продукция, адекватна спрямо разнообразни конкретни контексти. По този начин коригиращите упражнения относно използването на времената, членните форми и страдателния залог, трябва да осигурят достатъчно контекст за правилен избор на една или друга форма.

Ограниченията в това изследване не позволяват да се стигне до универсални обобщения за естеството на гръцко-английския междинен език като цяло. Въпреки това, направените наблюдения и последвалите от тях изводи, те очертават възможности за по-нататъшни изследвания.

Първо, несъмнено е необходимо допълнително проучване на въпроса за естеството на интернализацията на структурите на английския език в условията на контролиран инструктаж. Считаме, че е необходимо по-нататъшно изучаване на етапите на формирането и модификацията на гръцко-английския междинен език.

Второ, изследването доказва, че анализът на грешките все още е мощен инструмент за идентифициране на областите на трудност за обучаващите се по английски език. То предоставя материал, който служи като основа за определяне характеристиките на конкретния междинен език, което може да подпомогне учителите в избора на подходящ инструментариум за отстраняване на грешките.

Не на последно място, изследването дава доказателства за съществуване на универсални и специфични характеристики в новопоявяващите се разновидности на английския език, което може да послужи за теоретична основа за разграничаване между глобалния английски, международния английски и европейския английски език, които все още са ненадежно диференцирани в съществуващата лингвистична литература.

Справка за научните приноси на дисертационния труд

1. В дисертационния труд се прави опит да се опише гръцко-английския междинен език (ГАМЕ) на системно морфо-синтактично равнище, основано на анализа на грешките,

допускани от носители на гръцкия език, изучаващи английски език като чужд на равнище В1-2 в системата на държавното образование в Република Гърция. Изследването е актулно и значимо предвид недостига (или дори липсата) на подобни изследвания в традицията на гръцката приложна лингвистика.

2. Важен елемент в анализа на конкретните грешки, които съставят езиковия корпус, е систематизирането на грешките. Важен извод с теоретични последици е, че в множество случаи, конкретни грешки могат да бъдат категоризирани по различен начин в зависимост от предложените в наличната литература класификации, които често се оказват несъвместими или припокриващи се.
3. По отношение на хипотезите за тяхната етиология се стига до важния извод, че повечето от тях са от хибриден характер, т.е. тяхната поява няма еднозначно обяснение, а може да се дължи на различни комбинации от причини, свързани с начина на организация и поддръжане на преподавания материал в учебните пособия, на индивидуални психологически фактори и на начините на преподаване на граматичния материал, както и на разнообразни комбинации на отделни елементи.
4. Наблюденията и анализа на емпиричния материал показват също така, че междинният гръцко-английски език не съдържа само грешки, които са резултат на негативен трансфер от родния към чуждия език, т.е. – са интерлингвални. Голяма част от грешките, формиращи GAME са интралингвални, т.е. те се дължат на асиметрии в системата на английския език, които традиционно наричаме „изключения“. Най-често именно те са онези, които не са интернализирани от обучаемите и които се обясняват в литературата като недостатъчно усвояване на правилата и се класифицират като „грешки на развитието“ (developmental mistakes).
5. Оттук произтича поставянето няколко важни от теоретична и методологична гледна точка въпроси, а именно: 1. До каква степен GAME е част от глобалния английски език? 2. Глобалният английски език не е ли вид международен междинен език, в който се наблюдават център и периферия, където в центъра са повтарящите се универсални грешки независимо от родния език, а в периферията са типичните грешки, дължащи се на розноезиков пренос? Поставянето на тези въпроси очертава бъдещи сфери на изследване на междинния език в общ теоретичен план.
6. Резултатите от анализа в предложения дисертационен труд имат и практическо приложение при преподаването на английския език като чужд на естествени носители на гръцкия език, тъй като фокусира вниманието на преподавателите към типовите грешки, които съставят GAME и

на които следва да се обърне внимание при усъвършенстването на овладяването на стандартните форми на английския език.

Цитирана в автореферата литература

1. Аджемян С. 1976. Adjemian C. (1976). On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 26, 297-320
2. Барнард Р. и Д. Земах 2007. Barnard R. and D. Zemach. (2007). Materials for Specific Purposes. In B. Tomlinson, (ed.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 306-323.
3. Бояджиева Е. 2013. Boyadzhieva E. (2013). *The Verb in Standard Modern English (in comparison with Bulgarian)*. Vlagoevgrad: SWU Publishing House.
4. Гас С. и Л. Селинкър Л. 2008. Gass S. and L. Selinker (2008). *Second language: An introductory course (3rd edition)*. New York, NY Routledge.
5. Дабахи А. 2006. Dabaghi A. (2006). Error correction: Report on a study. University of Auckland, New Zealand. Pages 10-13. Published online: 06 Aug 2007, pp. 10-13.
6. Джеймс К. 1971. James C. (1971). Cross-linguistic Awareness: A New Role for Contrastive Analysis. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/f754/38f01dd6b78e32b3af76c2989183dfa17733.pdf>. Retrieved March 2018.
7. Джейн М. 1974. Jain M. (1974). Error Analysis: Source, Cause and Significance. In Richards, J. (Ed.). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, pp. 189-215. Essex: Longman.
8. Дженкинс Д. 2006. Jenkins J. (2006). "Points of view and blind spots: ELF and SLA". *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 137- 162.
9. Дюлей Х. et al. 1982. Dulay H. C., M. Burt, and S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
10. Дюлей Х. и М. К. Бърт 1974. Dulay H. C. and M. K. Burt (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, pp. 37-53.
11. Елис Р. 1989. Ellis R. (1989). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
12. Елис Р. 1994. Ellis R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press.
13. Елис Р. 1995. Ellis R. (1995). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
14. Зайдхофър Б. 2005. Seidlhofer B. (2005) English as a Lingua Franca. In: *ELT Journal* 59/4 (on-line), pp. 339-341.
15. Каравас Е. 2017. Karavas E. (2017). Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics: 3). Available at: http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit1_Accessible.pdf. Retrieved September 2017.
16. Кешаварц 2008. Keshavarz (2008). The Frequency Taxonomy of Syntactico- Morphological Errors in Persian-English Translation Based on Contrastive Analysis & Error Analysis. Available at: https://www.researchgate.net/publication/312027936_The_Frequency_Taxonomy_of_Syntactico-Morphological_Errors_in_Persian-English_Translation_Based_on_Contrastive_Analysis_Error_Analysis, Retrieved June 2017.
17. Кордър С. П. 1967. Corder S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. IRAL V, vol. 5/4.
18. Кордър С. П. 1971. Corder S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9 (2), pp. 147 – 160.
19. Кордър С. П. 1978. Corder S. P. (1978) Error analysis, interlanguage and second language acquisition, in Kinsella, V. (Ed.) *Language Teaching & Linguistics: Surveys*. Cambridge University Press pp. 60-78.
20. Кордър С. П. 1981. Corder S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
21. Кордър С. П. 1985. Corder S. P. (1985). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
22. Крашен С. 1994. Krashen S. (1994). Bilingual education and second language acquisition theory. In bilingual Education Office (ed.) *Schooling and language-minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 47-75). Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.
23. Кристъл Д. 1988. Crystal D. (1988). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York & Cambridge University Press.
24. Ладо Р. 1957. Lado R. (1957). *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
25. Ларсен-Фрийман Д. и М. Х. Лонг 1991. Larsen-Freeman, D. E., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
26. Макей У. 1965. Mackey W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.
27. Мичел Р. и Ф. Майлз (2004: 156) Mitchell R. and F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories* (2nd Ed.). London: Arnold.

28. Немсър У. 1971. Nemser W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. IRAL, 9, 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>.
29. Николау Г. et al. 2004. Nikolaou G. and A. Spinthouraki (2004). Citizenship education curriculum, teaching methods, attitudes and newcomers: a need of change. In Ross A. (ed.) *The Experience of Citizenship*. Proceedings of the 6th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, CiCe, London 2004, pp. 169 – 176.
30. Педагогически институт 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Αναλυωσών, Νόλων, Γνωστικων, Γνωστικων, Γνωστικων) Πρόγραμμα Σπουδών Αγγλικής Γλώσσας.
31. Професионални училища 2007. «Επαγγελματικά Λύκεια», «Επαγγελματικές Σχολές», Επαγγελματικά λύκεια, επαγγελματικές σχολές
32. Ричардс Д. 1971. Richards J.C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*. Vol. 25, pp. 204-219.
33. Ричардс Д. 2002. Richards J. C. & Renandya, W. A. (eds.) (2002) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Ричардс Д. 1971. Richards J.C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*. Vol. 25, pp. 204-219.
35. Ричардс Д. 1974a. Richards J. C. (1974a). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In Richards, J. (Ed.). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. pp. 172-188. Essex: Longman.
36. Ричардс Д. 1974b. Richards J. C. (1974b). Error analysis and second language strategies. In: *New frontiers in second language learning*. Eds. J. H. Schumann and N. Stenson. Rowley, Mass.: Newbury House.
37. Рубин Д. 1987. Rubin J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 15-30. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
38. Селинкер Л. 1992. Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman Group UK Limited.
39. Селинкър Л. 1972. Selinker L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-223.
40. Селсе-Мурча М. и Д. Ларсен-Фрийман 1999. Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman (1999). *The grammar book. An ESL/EFL Teachers' Course*. US: Heinle and Heinle Publishers. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679922>. Retrieved 14 Sept 2017.
41. Сифакис Н. и А. М. Сугари (2004) Sifakis N.C. and A.-M. Sougari (2004). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly* 39/4: 467-488.
42. Скинър Б. 1957. Skinner B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
43. Хан З. 2004. Han Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
44. Чомски Н. 1959. Chomsky N. (1959). On certain formal properties of grammar. In: *Information and Control*. 2 (2), pp. 137-167.
45. Сридхар С. 1980. Sridhar S. N. (1980). Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage. In: J. Fisiak (ed.) *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon Press.

Интернет източници

<https://lemongrad.com/english-language-statistics/>
<https://www.wordandphrase.info/frequencyList.asp>